A Semiótica Narrativa e Discursiva como Instrumento na Integração entre o Ensino de Língua e de Literatura

Elisabetta Santoro

RESUMO: Partindo de reflexões sobre a necessidade de integração entre o ensino de línguas estrangeiras e literatura, que pode ser concretamente realizada analisando textos literários em sala de aula, o artigo propõe a utilização da Semiótica narrativa e discursiva fundada por A. J. Greimas que, por constituir-se como teoria da significação, propicia a descoberta das relações no interior dos textos e ajuda a revelar aspectos dos discursos que unem o plano do conteúdo e o plano da expressão. Faz-se assim possível uma análise linguística dos textos poéticos, que permite perceber, por um lado, a funcionalidade discursiva dos fatos gramaticais e, por outro, a realização do *literário* e dos efeitos estilísticos nos textos.
PALAVRAS-CHAVE: língua estrangeira; literatura; ensino; aprendizagem; semiótica.

ABSTRACT: *Partendo da riflessioni sulla necessità di integrazione tra l'insegnamento delle lingue straniere e della letteratura, che può essere realizzata concretamente analizzando in classe testi letterari, l'articolo propone l'uso della semiotica narrativa e discorsiva fondata da A. J. Greimas che, costituendosi come teoria del senso, stimola la scoperta delle relazioni all'interno dei testi e aiuta a rivelare aspetti del discorso che uniscono il piano del contenuto e il piano dell'espressione. Si rende possibile in tal modo un'analisi linguistica dei testi poetici che consente di notare, da una parte, la funzionalità discorsiva dei fatti grammaticali e, dall'altra, la realizzazione del letterario e degli effetti stilistici nei testi.*
PAROLE CHIAVE: *lingua straniera; letteratura; insegnamento; apprendimento; semiotica.*

ABSTRACT: *Starting with reflections about the need of integration between teaching foreign languages and literature, which can be concretely realized analyzing literary texts in the classroom, this article proposes the use of the narrative and discursive Semiotics, founded by A. J. Greimas which, constituting itself as a theory of the sense, propitiates the discovery of relationships inside the texts and helps to reveal aspects of the discourses, that unite the plan of content with the plan of expression. It is so possible a linguistic analysis of poetic texts, which allows to notice, on one side, the discursive functionality of grammatical facts and, on the other, the realiz*ation of the *literary* and of stylistic effects in the texts.
KEYWORDS: *foreign language; literature; teaching; learning; semiotics.*

No artigo publicado no número anterior dessa revista,[1] procurei descrever o papel que o texto literário ocupou (e, em parte, ainda ocupa) no ensino em geral, nos cursos de Letras e, em especial, no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. Uma análise da situação em escolas e universidades mostra que a lógica dominante da separação, por um motivo ou por outro, continua prevalecendo e que é raro poder observar movimentos de efetiva superação da divisão existente, em direção a uma valorização das relações, intersecções e confluências entre a língua e a literatura, entre os estudos linguísticos e os estudos literários e entre o ensino de língua e o ensino de literatura.

A separação persiste embora haja argumentos fortes em favor da união entre as duas áreas e, portanto, entre as duas disciplinas, que podem ser sintetizados da seguinte forma:

1) a língua da literatura é língua em funcionamento, é discurso, que desenvolve e atualiza todas as possibilidades da linguagem, mostrando as maneiras como ela pode significar e até antecipando o ainda não dito;

2) a literatura não pode ser nem estudada, nem apresentada no ensino, se não for considerada como linguagem e se não for analisada como construção de sentido(s), a partir dos mecanismos linguísticos que a constituem.

1. *Revista de Italianística*, vol. XVII, 2008.

Acreditar nessas afirmações implica crer também na necessidade de promover a diluição da dicotomização língua/literatura em todos os níveis de ensino. Isso vale especialmente para os cursos de Letras – onde a língua e a literatura constituem a base da formação dos alunos – e certamente não exclui as línguas e as literaturas estrangeiras, às quais, por necessidade de currículo, é muitas vezes dedicado um número limitado de horas e para as quais, portanto, a fragmentação é ainda mais deletéria, principalmente se se leva em conta que, na maior parte dos casos, hoje como na época da criação dos primeiros cursos de Letras, os alunos iniciam a formação universitária sem conhecimentos prévios da língua e da literatura em que vão licenciar-se.

Resulta de todas essas considerações nossa proposta de integração entre o ensino da língua estrangeira e da literatura. De fato, consideramos que, especialmente nos cursos de Letras, a língua estrangeira poderia ser ensinada e aprendida a partir da análise de textos poéticos (literatura, cinema, músicas, etc.), que constituiriam tanto o *input*, a língua de partida, o insumo,[2] ao qual os alunos seriam "expostos", quanto a base das reflexões linguísticas e de análise, que, feitas em língua estrangeira desde o primeiro momento, levariam os alunos a "fazer língua" e a "produzir" na língua que estão aprendendo.

À idéia, ainda bastante difundida, segundo a qual os textos literários (poéticos) nas aulas de língua estrangeira seriam *desnecessários* ou apenas *mais um* tipo de texto, contrapomos, então, a concepção de que o ensino da língua não materna pode fundar-se no texto literário e considerá-lo seu núcleo central, pois na literatura a língua se manifesta, se atualiza e pode ser estudada como discurso em movimento.

Além disso, na linguagem utilitária o que mais conta é a "mensagem", que faz a atenção se dirigir predominantemente ao conteúdo e não à maneira como ele é expresso. Como escreve Fiorin:

> Se alguém ouve ou lê um texto com função utilitária, não se importa com o plano de expressão. Ao contrário, atravessa-o e vai diretamente ao conteúdo, para entender a informação. No texto com função estética, a expressão ganha relevância, pois o escritor procura não apenas dizer o mundo, mas recriá-lo nas palavras, de tal sorte que importa não apenas o que se diz, mas o modo como se diz. (2008, p. 23)

Isso significa que na linguagem poética a "forma do conteúdo" adquire uma função essencial, o que produz efeitos positivos no ensino de uma língua estrangeira, no qual importa perceber e notar as diferenças entre línguas naturais e vale ter consciência das possibilidades expressivas que estão na gramática da língua, vista não como conjunto de

2. Para a tradução do inglês para o português do léxico específico da linguística aplicada, como no caso do termo *input* (insumo) utilizado aqui, tomamos como referência o *Glossário de linguística aplicada* elaborado por Almeida Filho e Schmitz (1998).

regras, mas como meio para produzir discurso, do qual os aprendizes devem apropriar-se para poder criar textos que sejam um todo de sentido.

De fato, nossa hipótese é que, se o ensino/aprendizagem da língua estrangeira acontece a partir do texto literário e da observação de como é construído, podem ser examinados nele os fatos gramaticais em sua funcionalidade discursiva e também os fatos literários que permitem reconhecer um estilo (cf. RIFFATERRE, 1989, p. 4). Assim, será possível perceber a relevância da função poética para o exame da função discursiva dos fatos gramaticais, que ultrapassam o limite da frase para ser vistos como fenômenos do texto e do discurso e são, portanto, essenciais para compreender tanto o "literário", quanto a complexidade da língua.

Isso já havia sido reconhecido por Jakobson, que, em seu conhecido ensaio "Linguística e poética", originalmente apresentado como conferência na *Indiana University* em 1958, mostra como uma visão linguística de análise pode dar vida a inesperados acréscimos de significado, pelos quais se evidencia o aspecto propriamente poético (literário) dos textos e se passa da denotação à conotação, isto é, a uma ampliação dos significados possíveis dos elementos contidos nos textos. Acontece que, por exemplo, no plano fônico, a presença de vogais abertas ou fechadas, de rimas, assonâncias ou aliterações pode indicar e recriar elementos essenciais do sentido; no plano sintático, pode-se observar o alcance de escolhas como o paralelismo ou a simetria e, no plano semântico, ver como a metáfora ou a metonímia provocam mudanças na percepção do sentido dos textos. A gramática reflete-se, portanto, na função poética e contribui para determiná-la, enquanto a função poética se revela por meio da gramática e dos recursos da linguagem, permitindo que os textos sejam "descobertos". Isso, como diz o próprio Jakobson, raramente foi considerado:

> Os recursos poéticos ocultos na estrutura morfológica e sintática da linguagem, em suma, a poesia da gramática, e seu produto literário, a gramática da poesia, raramente foram reconhecidos pelos críticos e os linguistas os negligenciaram de todo, embora fossem magistralmente dominados pelos escritores criativos. (1977, p. 157)

O percurso que propomos seguir no ensino da língua estrangeira visa a pôr em relevo as características precípuas da literatura e a importância dos conhecimentos linguísticos para a sua leitura e compreensão, de modo que a língua, aprendida a partir da análise, prepare os alunos tanto para um aprofundamento das questões linguísticas e das peculiaridades da língua natural da qual se aproximam, quanto para uma percepção

atenta às potencialidades da língua com função estética e à riqueza de usos linguísticos e de significações possíveis, que ela contém.

Para esses alunos o linguístico e o literário, longe de serem tratados como âmbitos distantes e separados, são unidos, de maneira que, pela língua, pela análise das manifestações linguísticas e pela observação dos mecanismos de sua construção, eles possam reconhecer e descobrir o poético, o literário, o estético dos textos e, pelo literário, descobrir a complexidade da língua e ter contato com uma "linguagem integral", para usar as palavras de Roland Barthes (2004, p. 5), que mostra os meandros da existência e da natureza humana.

Aprende-se assim a língua estrangeira e aprende-se também a "ler" literatura, a perceber como funcionam os textos literários e, a partir deles, todos os outros textos, porque a "apropriação" da língua estrangeira acontece simultaneamente à conscientização dos mecanismos por meio dos quais se realiza a produção de sentido e à reflexão sobre eles. Isso é indispensável quando se pensa no ensino de uma língua estrangeira, que, longe de reduzir-se à correção gramatical ou ao estudo do léxico, se realiza e se completa quando, entre outras coisas, a língua é observada "em uso", para que se possa refletir sobre os elementos que a constituem e entender, nos textos e nos discursos, como eles significam.

A escolha de basear um curso de língua estrangeira em textos literários poderia ser criticada pelos que entendem que, dessa forma, seriam desconsiderados os outros gêneros e as outras manifestações da língua. No entanto, no lugar de contrapor-se aos outros gêneros, em nossa visão, o texto literário inclui os demais, ajuda a compreendê-los e pode até recriá-los, apropriando-se deles, que, lidos na perspectiva da literatura, acabam ganhando formas inesperadas. Uma notícia de jornal ou uma placa de trânsito, um diálogo cotidiano ou a descrição de uma paisagem, uma carta de amor ou a página de um diário adquirem sentidos novos e surpreendentes, quando são inseridos, por exemplo, num poema, num conto ou num romance, isto é, quando os lemos como parte de uma "escrita poética", cujas interpretações podem ir muito além daquilo que uma primeira leitura deixa entrever.

Além disso, os mecanismos observados nos textos literários podem ser encontrados também em outros tipos de texto. Por isso, enquanto os aprendizes progridem em seu percurso de aprendizagem da língua estrangeira e da leitura e análise de textos poéticos, preparam-se também para uma relação com a leitura e com os textos cada vez mais autônoma, mais rica e mais proveitosa.

Nessa concepção de linguagem, de texto e de ensino, é claro que não faz mais sentido estruturar os cursos num *antes* e *depois*, em que o *antes* é a linguagem "comum" e o *depois* a linguagem literária. É por isso que, contrariamente àquilo em que muitos acreditam, consideramos que os alunos, mesmo num estágio inicial de seu processo de aprendiza-

gem, podem "entender" os textos literários em língua estrangeira e aprender a perceber seus mecanismos de funcionamento, inclusive para que possam observar desde o começo a "nova" língua em sua "completude".

Uma vez reconhecida a importância desse tipo de tratamento da língua e da literatura, é necessário procurar instrumentos que permitam realizar concretamente, no ensino/aprendizagem, os objetivos descritos até aqui. Existem várias maneiras de estudar e analisar textos (literários) e cada uma delas possui características e peculiaridades que propiciam uma determinada forma de aproximação e leitura do texto.

Considerando nossas finalidades, procuramos uma base teórica para a análise dos textos que pudesse fornecer o instrumental adequado e decidimos utilizar a Semiótica narrativa e discursiva dita francesa, proposta por A. J. Greimas, que se constitui como uma teoria da significação, cuja primeira preocupação é explicitar "as condições da apreensão e da produção de sentido" (GREIMAS/COURTÉS, s/d, p. 415), de qualquer todo significante. *Significação* possui aqui um valor essencial que a diferencia de *significado*, pois implica a necessidade de resultar de relações e de "valores linguísticos definidos pelas posições relativas das unidades no interior do sistema" (HJELMSLEV, 1991, p. 38).

Isso quer dizer que, ao contrário de outras semióticas, seu objeto é o texto e os procedimentos de sua constituição. Além disso, diferentemente de outras teorias textuais, a Semiótica francesa ocupa-se de toda e qualquer linguagem independentemente de sua forma de manifestação. É por isso que consideramos a Semiótica narrativa e discursiva perfeitamente adequada aos nossos objetivos tanto para o ensino da língua, quanto para a análise dos textos poéticos.

Explicitemos um pouco melhor a questão do exame dos procedimentos do texto. A teoria busca descrever e explicar não só *o que o texto diz*, mas principalmente *"como" ele diz o que diz*, dando sentido aos procedimentos internos a ele, além de desvelar seu funcionamento. Em outras palavras, a Semiótica ajuda a perceber *como* os seres humanos significam e se comunicam por meio de textos.

Isso nos permite afirmar que, na análise realizada a partir desses princípios, o texto literário não importa apenas pelo enredo ou pelo "uso exemplar" das estruturas que contém, mas, desligado do papel que tradicionalmente lhe foi atribuído nas aulas de língua estrangeira, pode realmente ser o ponto de partida para observar a língua, a "comunicação" e a construção de sentidos e pode, portanto, também ser o verdadeiro centro do processo de ensino/aprendizagem.

Vejamos como a Semiótica francesa define a língua e o texto. Em primeiro lugar, a língua não é considerada como um sistema de signos, mas como "uma reunião [...] de estruturas de significação" (GREIMAS, 1976, p. 30). Juntas, elas constituem o texto, que é *objeto de significação* e *objeto de comunicação* entre dois sujeitos e é formado por um

plano da expressão e um plano do conteúdo, ou seja, no caso de um texto verbal escrito como o texto literário, pela "aparência" das formas linguísticas e a "imanência" do conteúdo a que elas remetem. Além disso, o texto é considerado como um *todo de significação*, essa última entendida como a criação e/ou a apreensão das "diferenças", em sentido saussuriano, isto é, como a busca de relações no interior do texto, que levam a perceber e descobrir como se chega ao sentido.

A partir desses pressupostos, a análise semiótica visa justamente à reconstrução do sentido que resulta da reunião entre o plano de expressão e o plano do conteúdo (cf. FLOCH, 2001, p. 9), na observação de como ele é gerado, de como se percebem no texto as relações entre enunciado e enunciação e de como se realiza a discursivização.

Para podermos esclarecer a concepção de discurso adotada aqui, precisamos introduzir o conceito de *enunciação*, pois é pela enunciação que se dá o discurso, ou seja, a passagem do sistema à História. Entendemos por enunciação uma instância pressuposta ao enunciado e que só por ele pode ser apreendida.

A enunciação implica sempre a presença de um *enunciador* (quem enuncia) e de um *enunciatário* (quem recebe a enunciação), este último, a partir de uma definição de A. Culioli (1973), também chamado de *coenunciador*, para evidenciar sua posição fundamentalmente interativa.[3]

A enunciação é, portanto, "o ato de produção do discurso" (FIORIN, 1992, p. 39), de um discurso que é sempre heterogeneamente constituído e que se funda no debate com a alteridade, independentemente das marcas que indicam a presença do *outro*, porque toda enunciação é uma resposta a alguma coisa e é construída como resposta, em que convergem as opiniões dos interlocutores diretos e, de modo mais geral, as visões de mundo de que são portadores. O sujeito acredita, ilusoriamente, ser a fonte do seu discurso, mas, na verdade, como afirma Pêcheux, "isso" fala sempre "antes, alhures e independentemente" (1975, p. 146).

Ora, se o texto literário é utilizado nas aulas de língua estrangeira num percurso de aprendizagem em que ele é lido e analisado, é o aprendiz que se constitui como *enunciatário/coenunciador*. É ele que constrói sentidos, enquanto aprende como funciona a língua e, no lugar de perceber o texto literário como algo distante e que "jamais poderá alcançar", é estimulado a criar com ele uma relação autônoma, a dialogar com ele e a construir interpretações. Além disso, se "o leitor [...] é também e sobretudo um 'centro de discurso', que constrói, interpreta, avalia, aprecia, compartilha ou rejeita as significações" (BERTRAND, 2003, p. 24), o aprendiz assume uma posição ativa e se coloca como *eu* em movimento e em relação não apenas com o texto, mas também com o mundo que ele representa e para o qual ele aponta.

A consequência é a dessacralização e a aproximação do texto literário para que possa

3. Embora reconheça seu papel na produção de sentido, a Semiótica francesa não utiliza normalmente o termo *coenunciador*. Decidimos adotá-lo, por considerarmos que ele ajuda a sublinhar a participação do *enunciatário* na criação do sentido (ver também MAINGUENEAU, 1999, p. 78).

emergir um poder-interpretar e um poder-dizer dos aprendizes que, apropriando-se do instrumental de análise, podem adquirir direito à voz e "tomar a palavra" significativamente (cf. SERRANI-INFANTE, 1998, p. 247). Assim, o texto literário, no lugar de identificar-se com representações de *superioridade*, de *estaticidade* e de *distância da banalidade do cotidiano*, que em outras épocas já incorporou, é um objeto presente, próximo e dinâmico, que amplia as possibilidades expressivas da língua, admite inúmeras interpretações, prevê rupturas, contém ambiguidades, joga com a complexidade da metáfora, diz sem dizer e não diz o que parece dizer e que, em virtude de tudo isso, se abre e se atualiza na leitura.

A partir da análise dos fatos da gramática e dos mecanismos de construção do texto, o aluno-leitor pode descobrir o sentido e as maneiras como ele se constrói, num movimento autônomo, no qual não será obrigado a aceitar interpretações e leituras alheias, mas disporá dos instrumentos para chegar a sua própria leitura e a sua própria interpretação.

Cabe, também, acrescentar que, nesse processo, o texto literário traz, a um só tempo, prazer e conhecimento, faz refletir e provoca emoção. Por um lado, há o prazer da fruição estética do texto, mas também o prazer de descobrir o texto, de penetrar o sentido e de aprender a "ver", graças à análise, o que antes não se via; e, por outro lado, há o conhecimento, porque é preciso "reconhecer que a literatura, lugar por excelência de expressão dos mitos na modernidade, é uma forma tão boa de conhecimento quanto a ciência" (FIORIN, 1996, p. 9), ou até superior, porque inclui a contradição humana e permite a subversão dos padrões e porque "o objeto da literatura é toda a experiência humana comunicável linguisticamente e [...] a exploração dessa comunicabilidade" (REYES, 1984, p. 36).[4]

E, além disso, o texto literário é conhecimento também porque está sempre ligado a um contexto, que é construção do próprio texto, e carrega consigo uma ideologia que remete a grades culturais, dialogando com muitos outros textos, situando-se, desta forma, na história e na sociedade e apontando caminhos de leitura para o complexo mundo fora dele.

Principalmente quando se aprende uma língua estrangeira, é essencial entender essa complexidade que é de um *outro*, ainda desconhecido, que ao longo da aprendizagem deve ser descoberto, tanto através das novas categorias constituídas pela língua, quanto por meio dos conceitos dados pela forma privilegiada de expressão que é a literatura.

De fato, percebemos o mundo com as categorias de uma língua e não podemos pensar a natureza, a vida, a cultura, a história, a não ser usando categorias linguísticas. É por isso que aprender uma outra língua – e entrar, por meio da língua, na cultura à qual ela pertence – amplia nossos horizontes e nossa capacidade de ver o mundo porque desloca

4. *"el objeto de la literatura es toda la experiencia humana comunicable lingüísticamente y [...] la exploración de esa comunicabilidad."* (tradução nossa).

e relativiza o nosso ponto de vista. O texto sai, portanto, fora dele, mas, ao mesmo tempo, guarda em si as condições para o seu entendimento e é, portanto, uma totalidade de sentido, já que "produz em si mesmo, ao menos parcialmente, as condições contextuais de sua leitura" e que

> uma das propriedades sempre reconhecidas no texto dito 'literário' é que [...] ele incorpora seu contexto e contém em si mesmo o seu 'código semântico': ele integra assim, atualizado por seu leitor e independente das intenções de seu autor, as condições suficientes para sua legibilidade. (BERTRAND, 2003, p. 23)

É por isso que a Semiótica não se interessa pelas condições de produção externas ao texto que ela reconstrói e se concentra numa *análise interna* (cf. BARROS, 2002, p. 14), a partir do próprio texto, descrevendo e explicando como ele é engendrado.

Para tanto, a teoria semiótica prevê um modelo de representação da produção de sentido dito *percurso gerativo de sentido* (GREIMAS/COURTÉS, s/d, p. 206-209), segundo o qual o sentido se constrói da imanência à aparência, da profundidade à superfície, num percurso que vai do mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, em três etapas ou níveis: o *nível fundamental*, o *narrativo* e o *discursivo*. Para cada uma dessas etapas há uma sintaxe (que diz respeito a operações e transformações) e uma semântica (que concerne a relações e categorias).

Vejamos, em pinceladas rápidas, as principais características do percurso que procura reconstruir num modelo as abstrações que o leitor faz quando se aproxima de um texto e que as utiliza metodologicamente para considerar variáveis e invariâncias. No *nível fundamental*, a significação revela-se como oposição semântica mínima, base de sustentação das demais etapas do percurso gerativo. A seleção de elementos recorrentes no texto permite o reconhecimento de campos semânticos e a identificação de uma oposição fundamental (ou mais de uma), a partir da idéia saussuriana de que só há sentido na diferença (SAUSSURE, 1969, p. 130-140). Uma vez identificadas, as categorias fundamentais são determinadas como positivas (*eufóricas*) ou negativas (*disfóricas*), pela categoria tímica que opõe euforia e disforia.

A característica essencial do *nível narrativo* é que nele os conteúdos do nível fundamental se narrativizam por meio de "transformações" operadas pelos actantes. Os enunciados elementares representam relações e transformações e são chamados *enunciados de estado* ou *de fazer*: os enunciados de estado descrevem a relação de junção, que se materializa em *conjunção* e em *disjunção* entre sujeito e objeto, enquanto os

enunciados de fazer regem os enunciados de estado e mostram as transformações, as passagens de um estado ao outro, em outras palavras, *o que acontece no texto* (programa narrativo). Nos objetos do fazer está inscrito um *valor,* isto é, o significado que um objeto concreto possui para o sujeito que *quer/ deve/ sabe/ pode* entrar em conjunção com ele. Nas narrativas complexas dos textos, os enunciados de estado e de fazer estão organizados em quatro fases: *manipulação* (um sujeito age sobre outro para levá-lo a querer e/ou dever fazer), *competência* (o sujeito é dotado de um poder e/ou saber fazer), *performance* (o sujeito realiza a transformação central da narrativa) e *sanção* (verifica-se a realização da performance e o sujeito é julgado e recebe um "prêmio" se realizou a performance em conformidade com o acordo inicial e um "castigo" em caso contrário).

Passando agora ao *nível discursivo,* é preciso, em primeiro lugar, evidenciar que ele é o mais concreto e complexo, sendo então o mais próximo da manifestação textual, cujas estruturas produzem e organizam os significantes, definindo, no caso dos textos verbais, as particularidades das línguas naturais (cf. GREIMAS, 1975, p. 126) e permitindo, portanto, que elas sejam observadas em sua diversidade.

É também no nível das estruturas discursivas que são recuperados elementos da enunciação e são estudadas suas relações com o enunciado, essenciais para não perder aspectos da significação do discurso, que são particularmente relevantes quando se analisam textos literários, os quais, para serem lidos em sua complexidade, precisam ser vistos como enunciação e produção e não apenas como enunciado e como produto.

Para entender o processo de discursivização é necessário compreender os mecanismos de temporalização, de espacialização e de actorialização (cf. FIORIN, 1996, p. 15), isto é, da projeção no enunciado pela instância da enunciação de tempo, espaço e pessoa. Isso se realiza por meio das operações de *debreagem* e *embreagem,* que podem ser temporais, espaciais e actanciais.

A debreagem "expulsa" pessoa, tempo e espaço para fora do ato de enunciação, criando um *não-eu* (um *ele* diferente do sujeito da enunciação), um *não-agora* (um *então* diferente do tempo da enunciação) e um *não-aqui* (um *algures* ou *alhures* diferente do lugar da enunciação), que podem manifestar-se por um *eu*, um *aqui* e um *agora* (debreagem enunciativa) ou por um *ele,* um *alhures* e um *então* (debreagem enunciva). A embreagem, ao contrário, é o "efeito de retorno à enunciação" (GREIMAS/COURTÉS, s/d, p. 140), sempre posterior a uma debreagem, e visa, entre outras coisas, a criar a neutralização entre os elementos da categoria de pessoa, de espaço e de tempo. Debreagens e embreagens produzem efeitos de realidade e de verdade.

Fundamental é não esquecer que o *eu,* o *aqui* e o *agora* do texto são sempre simulacros e que não correspondem ao produtor do texto, a seu tempo e a seu espaço. É por isso

que usamos o conceito de enunciador ou sujeito da enunciação, que coloca no mundo do enunciado as marcas da enunciação.

A *actorialização* instaura a *pessoa* e regula a questão do *ator* e sua relação com o discurso. O ator é efeito de construção do próprio discurso e apoia-se no *actante*, que é uma abstração narrativa do ator individualizado e figurativizado e que possui caráter formal anterior a qualquer investimento semântico. O termo ator substitui o termo personagem, visando à possibilidade de uma maior precisão e generalização e, ao mesmo tempo, permitindo seu uso fora da linguagem estritamente literária (GREIMAS/COURTÉS, s/d, p. 34).

A *temporalização* instaura o *tempo* no enunciado e toma como momento de referência o momento da enunciação, a partir do qual se estabelecem as oposições temporais da língua. Além disso, o tempo linguístico está relacionado à ordenação dos estados e das transformações narrados no texto. Existem então dois sistemas temporais: um relacionado diretamente ao momento da enunciação (sistema enunciativo) e outro ordenado em função de momentos de referência instalados no enunciado (sistema enuncivo). O momento de referência está relacionado ao momento da enunciação e, aplicando a este último a categoria topológica *concomitância* vs *não concomitância* (*anterioridade* vs *posterioridade*), obtemos três momentos de referência: um concomitante ao momento da enunciação, que é o tempo do "olhar" (sistema enunciativo); um outro anterior, que é o tempo da "memória" (subsistema enuncivo do pretérito); e um terceiro posterior, que é o tempo da "espera" (subsistema enuncivo do futuro).[5] Temos então um sistema enunciativo e dois subsistemas enuncivos, a partir dos quais se constroem as referências e as relações temporais estabelecidas entre os acontecimentos.

A *espacialização* instaura no enunciado um *espaço*, sempre determinado em função do *hic*, do aqui, que é implícito em qualquer enunciado, mas que pode também ser explicitado. É em função desse *hic* que se determinam o *algures* (em algum lugar) ou o *alhures* (em outro lugar), bem como o *aí*, o *ali* e o *lá*.

Também para criar um efeito de realidade quanto a pessoa, tempo e espaço, eles são figurativizados e ancorados na "história" por meio de *antropônimos*, *cronônimos* e *topônimos*, que "dão nomes" a atores, momentos e lugares.

Ainda relativamente a pessoa, tempo e espaço, é preciso acrescentar que os percursos de discursivização permitem focalizar uma outra questão: a do *ponto de vista do observador*, que "aspectualiza" tempo, espaço e atores.

No que concerne ao tempo, as categorias *concomitância* vs *não concomitância* e *anterioridade* vs *posterioridade* serão substituídas pelas categorias *permanência* vs *incidência* e *continuidade* vs *descontinuidade*, de maneira que o observador possa "ver a cena" no seu aspecto durativo (*continuidade, permanência*) ou como um ponto, algo acabado (*descon-*

5. Santo Agostinho considerava inexato falar de passado, presente e futuro e julgava que temos, na verdade, três modalidades de presente: a "memória" é o presente do passado; o "olhar", a "visão" é o presente do presente; a "espera" é o presente do futuro (cf. FIORIN, 1996, p. 132).

tinuidade, incidência). Um processo durativo pode ainda ser visto em seu início (*aspecto incoativo*), em sua realização (*aspecto cursivo* ou *progressivo*) e em seu término (*aspecto terminativo*). O tempo pode também ser considerado do ponto de vista quantitativo (meses, dias, horas, etc.) e qualitativo (*rápido* e *lento* em relação a uma referência).

No espaço o enunciador escolhe o ponto de vista de um observador, por meio do qual impõe uma perspectiva e manipula o enunciatário, convidando-o a "olhar" a partir do alto, de uma posição de *superatividade*, ou do baixo, de uma posição de *inferatividade* e determinando uma específica *direcionalidade* e, do mesmo modo, estabelecendo o que está próximo e o que está longínquo.

Actorialização, temporalização e espacialização são, como vimos, categorias que estabelecem relações, importantes para "garimpar" a forma do conteúdo do texto. Foi por isso, e foi também considerando que cada língua natural as manifesta de formas diferentes, que consideramos útil dar ênfase nas atividades didáticas ao nível discursivo e aos mecanismos de discursivização. Para sua depreensão é indispensável conhecer e saber interpretar os recursos verbais e os fatos gramaticais, os quais adquirem sentido nas relações reconhecidas nos textos e nos discursos, levando, por sua vez, a descobrir como se realiza a significação.

Antes de terminar essa breve descrição do percurso gerativo de sentido, é preciso lembrar mais dois procedimentos que pertencem ainda ao nível discursivo. Trata-se da *tematização* e da *figurativização*, que instalam no texto temas e figuras, sempre interligados entre si, criando percursos temáticos e figurativos, por meio dos quais podemos reconhecer *de que trata um texto*, conseguindo assim passar da figura ao tema. Isso nos pode guiar na leitura e na interpretação do texto, permitindo que reconheçamos também a manifestação ideológica do discurso.

Um texto que use principalmente termos concretos (*figuras*) vai ser considerado figurativo, enquanto um texto no qual apareçam coisas, idéias e conceitos, que não fazem parte da realidade concreta, mas a categorizam (*temas*), vai ser chamado temático. Os textos diferenciam-se pelo maior ou menos grau de concretude, mas nenhum deles é exclusivamente temático ou exclusivamente figurativo (cf. FIORIN, 1996, p. 23-25). Os textos literários possuem a característica de ser *mais* figurativos e "[...] a figuratividade faz surgir aos olhos do leitor a 'aparência' do mundo sensível" (BERTRAND, 2003, p. 21).

Ligada à tematização e à figurativização está ainda a questão da coerência textual, que é dada pelas *isotopias temáticas* e *figurativas*, reconhecíveis a partir de recorrências no discurso de temas e figuras, que se apoiam na análise sêmica e designam a iteração de semas ao longo de uma cadeia sintagmática.

Terminamos aqui nossa breve descrição de alguns dos conceitos fundamentais da semiótica, que, na análise dos textos literários, podem ajudar a descobrir o funcionamento

dos textos e dos discursos e contribuir para que se possa adquirir consciência dos efeitos de sentido criados na linguagem, estudar as relações entre enunciado e enunciação e aprender a explicitar os mecanismos intra e interdiscursivos de constituição do sentido do texto.

Utilizar essa perspectiva num curso de língua estrangeira significa dar atenção às maneiras como se dá o sentido, às "regras" que regulam o discurso e à funcionalidade discursiva dos fatos gramaticais da língua que os alunos estão aprendendo e permite que eles adquiram, ao longo do processo de aprendizagem, a sensibilidade necessária para ler para além da aparência dos textos.

Nossa convicção é que esse movimento, se realizado com textos poéticos, isto é, com a língua em sua "funcionalidade plena", garante uma expansão das potencialidades receptivas e produtivas dos aprendizes, a qual acompanha a multiplicidade e a plurissignificação da linguagem literária, melhorando o desempenho no que concerne à compreensão e à produção de textos em língua estrangeira, bem como à compreensão deste fato linguístico singular, que é a literatura. Os alunos são participantes ativos de seu processo de aprendizagem e, no contato com os textos literários assim vistos, podem preparar-se para a complexidade que é a expressão linguística em todas as suas manifestações, na língua materna e na língua estrangeira, já que a literatura, enquanto forma privilegiada de expressão, pode orientá-los num percurso múltiplo, projetado em várias direções, que garante uma formação completa e não fragmentária porque une e não separa, porque descobre confluências e não divisões.

Isso se torna especialmente importante se o objetivo é preparar os alunos para a autonomia necessária na vida além e depois da "escola", ainda mais se esses alunos serão profissionais das Letras, precisando aguçar seus sentidos em relação à linguagem, aos textos e aos discursos.

Referências bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J. C. Paes de; SCHMITZ, J. R. *Glossário de linguística aplicada:* Português-Inglês / Inglês-Português. Campinas: Pontes, 1998.

BARROS, D. Pessoa Luz de. *Teoria do discurso:* fundamentos semióticos. 3. ed. São Paulo: Editora Humanitas/FFLCH/USP, 2000.

BARTHES, R. *O rumor da língua.* Prefácio de L. Perrone-Moisés. Tradução M. Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BERTRAND, D. *Caminhos da semiótica literária*. Tradução Grupo Casa. Bauru: Editora da Universidade do Sagrado Coração, 2003.

CULIOLI, A. Sur quelques contradictions em linguistique. *Communications,* Paris, nº 20, p. 80-92, 1973.

FIORIN J. L. *Elementos de análise do discurso*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *As astúcias da enunciação*: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996.

_____. *Em busca do sentido:* estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008.

FLOCH, J. M. *Alguns conceitos fundamentais em Semiótica Geral*. Tradução A. Dutra Pillar. São Paulo: Série Documentos do Centro de Pesquisas Sociossemiótica, 2001.

GREIMAS, A. J. *Sobre o sentido:* ensaios semióticos. Petrópolis: Vozes, 1975.

_____. *Semântica estrutural.* Tradução H. Osakabe e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1976.

_____ & COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica.* Tradução A. Dias Lima *et alii*. São Paulo: Cultrix, s/d.

HJELMSLEV, L. *Ensaios linguísticos.* Tradução A. de Pádua Danesi. São Paulo: Perspectiva, 1991.

JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação.* Prefácio de I. Blikstein. Traduçãi I. Blikstein e J. P. Paes. São Paulo: Cultrix, 1977.

MAINGUENEAU, D. Éthos, scenógraphie, incorporation. In: AMOSSY, R. (org.). *Images de soi dans le discours:* la construction de l'éthos. Lausanne: Delachaux et Niestlé, 1999. p. 75-100.

PÊCHEUX, M. *Les vérités de la palice.* Paris: Maspero, 1975.

REYES, G. *Polifonía textual*: la citación en el relato literario. Madri: Gredos, 1984.

RIFFATERRE, M. *A produção do texto.* Tradução E. F. P. Lima de Paiva. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SANTORO, E. O texto literário no ensino das línguas estrangeiras: dos métodos tradicionais à abordagem comunicativa. *Revista de Italianística,* São Paulo, v. XVII, p. 33-43, 2008.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral.* Tradução A. Chelini et alii. São Paulo: Cultrix, 1969.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade:* elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 231-261.